

LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY  
T. XXXIX, z. 2 – 2020

---

DOI: 10.17951/lrp.2020.39.2.223-242

**DANUTA PIÓRKOWSKA-PONIEWIERSKA**

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 6 w Gdańsku  
Uniwersytet Gdański, Instytut Psychologii

**MARTA BOGDANOWICZ**

SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny  
Wydział Psychologii w Sopocie  
ORCID – 0000-0002-7610-0345

**PAWEŁ ANDRZEJ ATROSZKO**

Instytut Psychologii  
Uniwersytet Gdański  
ORCID – 0000-0001-5707-3882

## UMIEJĘTNOŚCI LEKSYKALNO-SEMANTYCZNE UCZNIÓW KLAS CZWARTYCH WYKORZYSTYWANE W KOMUNIKACJI ZA POMOCĄ PISMA

**Streszczenie:** Celem niniejszego artykułu jest charakterystyka rozwoju leksykalno-semantycznego aspektu języka u dziesięcioletnich uczniów, jako podstawy tworzenia wypowiedzi pisemnych. Badanie własne obejmowało próbę 301 dziesięcioletnich uczniów klas czwartych. Uczniowskie prace poddano szczegółowej analizie pod względem liczby użytych wyrazów i kategorii stosowanych leksemów. Uzyskane rezultaty poddano ilościowym opracowaniom statystycznym, a następnie deskrypcji i interpretacji. Odwołując się do uzyskanych wyników, wyznaczono linię rozwojową w kształtowaniu się kategorii leksykalnych i semantycznych w komunikacji za pomocą pisma. Ustalono poziom poprawności leksykalnej oraz znaleziono istotne związki z poprawnie użytym zasobem leksykalnym. Wyłoniono także kierunki do dalszych badań i analiz.

**Słowa kluczowe:** komunikacja pisemna, ekspresja pisemna, zasób leksykalny, błędy leksykalne, system semantyczny

## WPROWADZENIE

Większość współczesnych badaczy zajmujących się rozwojem mowy przyjmuje, że dziecko – nabywając kompetencje językowe – staje się aktywnym badaczem, który intuicyjnie i spontanicznie odkrywa symbole językowe i reguły ich łączenia w celu podjęcia komunikacji (np. Halliday 1980, Schlesinger 1980, Kielar-Turska 2012). Stopniowo nabywana kompetencja językowa umożliwia dziecku coraz sprawniejsze porozumiewanie się z otoczeniem. Zasób używanego słownictwa jest związany z systemowym aspektem czynności mówienia i pisania, nazywanym kompetencją leksykalno-semantyczną. Z jednej strony przejawia się w wyrażaniu poprzez język swoich myśli, wyobrażeń i intencji, a z drugiej w rozumieniu tego, co współmówcy lub piszący przekazują (np. Chomsky 1982; Kielar-Turska 1989, 2012; Krasowicz-Kupis 2004; Kurcz 2005).

Nabywanie słownictwa według ustalonych kategorii leksykalnych postępuje stopniowo w ciągu edukacji przedszkolnej. Uczeń podejmując obowiązek szkolny, dysponuje niezbędnym zasobem do pełnienia funkcji komunikacyjnej i poznawczej. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej opanowuje kilkanaście słów dziennie, a jego czynny słownik zawiera ponad 10 000 leksemów. Zaczyna analizować i używać wyrazy złożone adekwatnie do ich znaczenia. Nowe słowa stopniowo włącza do swojego słownika, by sprawniej organizować wiedzę o świecie i tworzyć sieć poznawczą (Reykowski 1972, Kielar-Turska 2012). Wiedza semantyczna o użyciu wyrazów w połączeniu ze znajomością stosowania reguł gramatycznych odzwierciedla się w umiejętności budowania coraz bardziej złożonych związków znaczeniowych w tworzonych wypowiedziach (Przetacznik-Gierowska 1994, Shugar 1995).

Jednak istniejące dane na ten temat rzadziej dotyczą produkowania komunikatów pisemnych. Wypowiadanie się za pomocą pisma jest powszechnie traktowane jako forma komunikacji pisemnej, która może być nabywana z pewnymi trudnościami (Bogdanowicz 2017). W międzynarodowej klasyfikacji DSM-5 (*Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5*) znajdujemy trudności w pisaniu w pozycji 315.2 – Specyficzne zaburzenie uczenia się z upośledzeniem umiejętności pisania (Domagała, Mirecka 2017). Zaburzenia komunikacji pisemnej, w rozumieniu nieprawidłowego rozwoju umiejętności wypowiadania się za pomocą pisma, są zawarte również w światowej klasyfikacji medycznej ICD-10, która zawiera opisowy termin: Inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych (F81.8) i zdaniem Bogdanowicz (2012) właśnie w tej kategorii mają swoje miejsce. Zagadnienie to jest tematem obszernej publikacji *Zaburzenia komunikacji pisemnej* (2017) wydanej pod red. Anety Domagały i Urszuli Mireckiej, która ukazuje jej związek z rozwojem systemu językowego dzieci, w tym leksykalno-semantycznego.

Od początku XX wieku wśród badaczy panuje przekonanie, że podłożem umiejętności wyrażania się w języku pisanym (i mówionym) są wrodzone, biologiczne mechanizmy uczenia się języka. Jednocześnie autorzy zauważają konieczność występowania wzorców językowych, dostarczanych przez otoczenie dziecka. Tym samym podkreślają indywidualną zdolność do przyswajania słownictwa i reguł ich łączenia (Chomsky 1982, Wygotski 1989). Takie podejście nadal jest przyjmowane we współczesnych projektach badania rozwoju językowego.

W badaniach nad progresem przyswajania elementów językowych u dzieci badacze przyjmują różne jego wskaźniki. Zdaniem Kielar-Turskiej (1989) miarami kompetencji językowej w użyciu jest m.in. zasób leksykalny. Zdaniem Filipiak (2002) słownictwo jest przejawem aktywności językowej, którą można analizować w wymiarze produktywności w sferze języka pisanego (i mówionego). Produktywność przejawia się w liczbie jednostek leksykalnych i semantycznych, które użytkownik języka wybiera z posiadanego zasobu możliwości językowych (kompetencji), a następnie używa ich w trakcie tworzenia konkretnej wypowiedzi. Wysoki poziom aktywności językowej w wymiarze produktywności wiąże się ze stopniem złożoności konstrukcji i struktury tworzonego tekstu pisanego (bądź mówionego). Zdaniem autorki istotą produktywności wypowiedzi jest także natężenie występowania środków leksykalnych i semantycznych (por. Bokus 1991).

Produktywność językowa, jak każda inna właściwość poznawcza, jest uwarunkowana indywidualnymi predyspozycjami jednostki w operowaniu materiałem leksykalno-syntaktycznym. Badania dziecięcych tekstów dostarczają informacji dotyczących kodowania treści za pomocą systemu leksykalnego. Przejawiane umiejętności posługiwania się zasobem leksykalnym ujawniają ekspresję werbalną, fluencję słowną oraz treść myśli zakodowanych symbolicznie, wyobrażeń i intencji. Pisemne wypowiedzi są wyrazem ekspresji językowej, na podstawie której możliwe jest ustalenie właściwości budowy tekstu. Wytwarzając pisemny komunikat, piszący przekłada treść myśli, wyobrażeń i intencji na jednostki leksykalne połączone regułami gramatyki i organizacji tekstu (Filipiak 1996, Bartmiński 2009).

Dotychczas w Polsce przeprowadzono szereg badań dotyczących dziecięcych tekstów jako formy komunikacji językowej (m.in. Bogdanowicz 2003, 2017; Bokus 1991; Przetacznik-Gierowska 1994; Borkowska 1998; Awramiuk 2006; Żytka 2006; Pietras 2008; Krasowicz-Kupis, Awramiuk 2017), ale nadal ich ilość i różnorodność tematyczna wydaje się niewystarczająca.

## BADANIA WŁASNE CEL I PROBLEM BADAŃ

Artykuł koncentruje się na leksykalno-semantycznej płaszczyźnie tworzonych wypowiedzi. Znalezienie różnicowań pomiędzy dziećmi w zasobie i właściwościach pisemnych wypowiedzi dzieci może wnieść wkład w dyskusję związaną z koncepcjami opanowania pisemnej formy języka. Szczególnie ważne jest poznanie skali i charakteru ewentualnych trudności w nabywaniu tej umiejętności. Badania są wkładem w poznanie charakterystyki rozwoju komunikacji pisemnej na tle rozwoju językowego, co może pomóc w objaśnieniu przyczyn niepowodzeń szkolnych w tworzeniu pisemnych tekstów.

Za główny cel badań przyjęto ustalenie zasobu leksykalno-semantycznego i umiejętności jego stosowania w pisemnych wypowiedziach uczniów w klasie czwartej. Osiągnięcia rozwojowe i edukacyjne pod tym względem wyrażają się w liczbie i różnorodności użytych jednostek leksykalnych i semantycznych w trakcie tworzenia tekstu.

Główny problem badawczy sformułowano następująco: jaka jest charakterystyka aspektu leksykalno-semantycznego w tekstach pisanych przez dziesięcioletnich uczniów? W związku z tym postawiono pytania szczegółowe: (1) Jakimi **właściwościami** charakteryzuje się system leksykalny i semantyczny w pracach pisemnych dziesięcioletnich uczniów? (2) Jak przebiega **sekwencja** pojawiania się kategorii leksykalno-semantycznych w wypowiedzianiu się za pomocą pisma? (3) Jakie zachodzą wzajemne **relacje** pomiędzy kategoriami leksykalnymi i semantycznymi oraz długością tekstu? (4) Jaki odsetek badanych popełnia **błędy leksykalne** i jakie są ich wzajemne związki z długością tekstu?

## OSOBY BADANE

W badaniach wzięło udział 301 uczniów klas czwartych (w II półroczu) w wieku 10 lat z terenu miasta Gdańska. Uczęszczali oni do 22 klas szkolnych w ośmiu szkołach podstawowych. Wszystkich uczniów badano za zgodą rodziców. Przy doborze badanych do próby uwzględniono szkoły podstawowe z mniejszą i większą liczbą klas jedno-, dwu- i wielooddziałowych (SP Społeczna, SP nr: 40, 4, 14, 44, 59, 61, 85). Próbę dobrano losowo na podstawie gdańskiego rejestru szkół podstawowych, zamieszczonego na stronie internetowej miasta. Aby próba badana spełniała wymogi reprezentatywności, przyjęto założenie, że wylosowane szkoły będą rozmieszczone w sześciu gdańskich dzielnicach. Ze względu na to, że proporcjonalnie jest niewielka liczba szkół podstawowych niepublicznych, wylosowano

tylko jedną szkołę. Uczniowie, którzy mieli orzeczenie do kształcenia specjalnego oraz nie mieli zgody rodziców, wykonywali inne prace, zlecone przez nauczyciela.

## TECHNIKA BADANIA I ANALIZA DANYCH

Dane do badań zebrano techniką pisemnego wypracowania. Prace uczniów zostały poddane analizie ilościowej według przyjętych zmiennych i określających je wskaźników. W analizie tekstów diagnozowano następujące zmienne: **właściwości** systemu leksykalno-semantycznego, występowanie **relacji** w strukturze leksykalno-semantycznej, występowanie **błędów** leksykalno-semantycznych w tekstach.

Wskaźnikami właściwości aspektu leksykalno-semantycznego były: (1) średnia długość tekstu, mierzona liczbą użytych jednostek leksykalnych (tab. 1, pozycja 1); (2) liczba wyrazów zakwalifikowanych do wybranych klas leksemów: przymiotników, przysłówków, przymiotników i przysłówków łącznie jako określeń rzeczownika i czasownika, przymków oraz zaimków łącznie (tab. 1 i 2); (3) liczba epitetów, porównań i metafor (tab. 3). W analizie zasobu leksykalnego zrezygnowano z określania liczby rzeczowników, czasowników i spójników, z uwagi na pełnienie podstawowych funkcji w zdaniu, koniecznych do tworzenia nawet tzw. minimalnych wypowiedzi. Bez ich użycia nie powstanie żadna wypowiedź pisemna, która mogłaby pełnić funkcję komunikacyjną. Wskaźnikami do poszukiwania relacji w strukturze leksykalno-semantycznej był (4) stosunek kategorii leksykalnych do długości przeciętnego tekstu (tab. 4). Wskaźnikiem błędów leksykalnych były (5) trzy ich rodzaje: wyrazowe, frazeologiczne i tzw. wyrazy bezsensowne (tab. 5 i 6).

Zgodnie z wymogami językoznawstwa za wyraz uznano ciąg liter oddzielony spacjami, zwany jednostką leksykalną lub słownikową (Łuczyński 2015). Za błędy wyrazowe uznano użycie wyrazu w niewłaściwym znaczeniu lub mylenie wyrazów podobnych brzmieniowo, ale znaczących coś innego (np. *przedarłem oczy*). Błędem frazeologicznym było naruszenie stałości związku frazeologicznego (np. *urwało się ucho od garnka*). Z uwagi na występowanie w niektórych pracach błędów, polegających na odstępstwie od wzorcowej normy leksykalnej, która powoduje niezrozumiałość pojedynczego wyrazu (np. *piem*) lub fragmentu tekstu wyróżniono także tzw. wyrazy bezsensowne (Markowski 2002, 2018).

Przykładowa praca ucznia prezentuje przyjęty sposób analizy i nadanie punktacji:

Najprzyjemniejszy mój dzień był to jak mój tata przyjechał i zrobił wielką niespodziankę. Pewnego rana ktoś do nas zadzwonił, był to wujek. Mama odebrała i rozmawia, po 10 minutach ktoś zatrąbił, pobiegłam do okna i zobaczyłam tatę. Tata przyjechał z Niemczech. Aż polecałam na dwór w piżamie. Nie chciałam iść do szkoły z tego

powodu, jednak musiałam iść. Poza tym bardzo się cieszyłam, był to najprzyjemniejszy mój dzień w moim życiu gdy tata przyjechał i zrobił taką wielką niespodziankę !

W powyższym tekście użyto 79 jednostek leksykalnych, w tym: 5 przymiotników (*najprzyjemniejszy* – dwa razy, *wielką* – dwa razy, *pewnego*), 1 przysłówek (*bardzo*), czyli łącznie 6 określeń (suma przymiotników i przysłówek), 10 przyimków (9 prostych: *po*, *do* – trzy razy, *z* – dwa razy, *w* – dwa razy, *na* – jeden raz, oraz 1 przyimek złożony – *poza*) i 14 zaimków (*mój* – trzy razy, *to* – trzy razy, *ktoś* – dwa razy, *nas*, *tego*, *się*, *moim*, *taką*, *tym*). Spośród 79 użytych wyrazów 30 przyporządkowano do wybranych kategorii gramatycznych: przymiotników, przysłówek, przyimków i zaimków. Dodatkowo sumowano ze sobą dwie pierwsze kategorie, pełniące w zdaniu funkcję określeń. Ze względu na różnorodność zaimków wszystkie ich rodzaje liczono łącznie. Pozostałe wyrazy użyte w tekście należą do podstawowych części mowy, których z założenia nie kontrolowano z uwagi na pełnienie oczywistych funkcji w zdaniu, bez których wypowiedź nie mogłaby powstać. Słownictwo należące do innych części mowy, takich jak: liczebniki, partykuły i wykrzykniki, pojawiało się sporadycznie, wręcz jednostkowo, dlatego zrezygnowano z ich kontrolowania.

## PROCEDURA BADANIA

Zadaniem uczniów było opisanie najprzyjemniejszego dnia w swoim życiu. Czas pisania przewidziany był na jedną godzinę lekcyjną. Uczestnicy otrzymali jedną kartkę papieru w linie, standardowo używanego na tym poziomie edukacji.

We wszystkich oddziałach klasowych procedura badań była jednakowa. Przyjęto takie same kryteria doboru do próby, ujednoliconą organizację i przebieg badania, jednakową technikę badawczą oraz identyczną instrukcję, którą odczytano na forum klasy: „Witam Was serdecznie. Nazywam się D.P.P. Bardzo proszę, abyście wyjęli tylko przybory do pisania. Dostaniecie kartkę, na której będziecie pisać samodzielną pracę, w której opiszeście najprzyjemniejszy dzień, jaki pamiętacie w swoim życiu. Waszym zadaniem jest opisać bardzo dokładnie taki dzień, który z przyjemnością wspominaliście. Opiszeście, w jakim miejscu spędzaliście swój przyjemny dzień, co robiliście, co się działo, jak czuliście się w tym dniu. Opiszeście wszystko po kolei i dokładnie na kartkach, które wam podam. Możecie opisywać swój dzień przez 30 minut, ale jeśli ktoś wcześniej skończy, to może oddać pracę”.

Po ukończeniu pisania uczeń oddawał pracę i czekał w ławce, wykonując dowolne zadanie. We wszystkich klasach autorka osobiście odczytała instrukcję, udzielała dodatkowych objaśnień i odbierała prace.

## ANALIZY STATYSTYCZNE

Obliczono statystyki opisowe: procenty, mediany, średnie, odchylenie ćwiartkowe, odchylenia standardowe, wartości minimalne i maksymalne, rozstęp, skośność i kurtozę. Obliczono także współczynniki korelacji rangowej Spearmana, ponieważ zmienne charakteryzowały się wysoką skośnością i odstającymi obserwacjami. Z tego samego względu raportowano dwa rodzaje miar tendencji centralnej i rozproszenia. Obliczając współczynniki korelacji rangowej, stworzono zmienne będące proporcją danych jednostek leksykalnych, zakwalifikowanych do odpowiedniej kategorii, do wszystkich jednostek w tekście w celu kontrolowania długości tekstu w przeprowadzonych analizach. Przyjęto poziom istotności  $\alpha = 0,05$  i przeprowadzono testy dwustronne. Wszystkie analizy wykonano przy użyciu programu IBM SPSS.22.

## WYNIKI

**1. Właściwości systemu leksykalno-semantycznego stwierdzone w pracach pisemnych uczniów.** Badani uczniowie i uczennice użyli od 60 do ponad 400 jednostek leksykalnych, średnio 123 wyrazy. Rozkład wyników nieznacznie odbiegał od krzywej normalnej. Był lekko skośny dodatnio i leptokurtyczny. Natomiast rozkłady wyników kontrolowanych klas leksemów nieznacznie odbiegały od normalności. Najbardziej zbliżony do normalnego był rozkład przymków.

Tabela 1. Charakterystyka opisowa prawidłowo użytych jednostek leksykalnych przez uczniów i uczennice klas czwartych w tekstach pisanych: średnia arytmetyczna (*M*) poprawnych odpowiedzi, odchylenie standardowe (*SD*), mediana (*Me*), odchylenie ćwiartkowe (*IQR*), procentowy udział kategorii leksykalnych w średniej liczbie jednostek leksykalnych (%), rozstęp (*R*), skośność (*SKE*), kurtoza (*K*)

Jednostki językowe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	<i>IQR</i>	%	<i>R</i>	<i>SKE</i>	<i>K</i>
Liczba jednostek leksykalnych	123,47	66,35	106,00	44,75	–	60–403	1,00	1,01
Liczba określeń	10,79	6,88	9,00	4,00	8,14	0–37	1,08	1,06
Liczba przymiotników	5,70	4,38	4,00	2,50	4,42	0–28	1,58	3,35
Liczba przysłówków	5,09	3,69	4,00	2,50	4,12	0–21	0,91	0,75
Liczba przymków	14,03	8,0	13,00	5,00	11,36	0–35	0,69	0,13
Liczba zaimków	16,42	9,62	14,00	6,00	12,30	1–49	0,99	0,73

W napisanych tekstach użyto od zera do 37 określeń rzeczownika i czasownika, przy czym średnia liczba użytych przymiotników i przysłówków łącznie wyniosła 10,79 wyrazów, z niewielką przewagą przymiotników. Badani użyli od zera do 21 przysłówków, średnio pięć w tekście. Samych przymiotników użyto od zera do 28 wyrazów (średnio około sześciu). Znacznie częściej piszący stosowali przymyki (od zera do 35 – średnio 14 wyrazów). Wśród tej klasy leksemów najczęściej stosowano tzw. przymyki proste: *na, za, w, z, do, bez, pod, przed, nad, dla, przez, po*. Nielicznie pojawiał się przymek: *obok, między*. Prawie nie występowały przymyki złożone typu: *spod, ponad*.

Klasę zaimków poddano bardziej szczegółowej analizie, z uwagi na wielość i różnorodność pełnionych funkcji gramatycznych w zdaniu. Uwzględniono liczbę użytych zaimków łącznie oraz liczbę poszczególnych podkategorii. Analizowano zaimki wskazujące, osobowe, pytajno-względne, dzierżawcze, zwrotne i nieokreślone.

Tabela 2. Charakterystyka opisowa prawidłowo użytych zaimków w tekstach pisanych przez czwartoklasistów: średnia arytmetyczna poprawnych odpowiedzi (*M*), odchylenie standardowe (*SD*), mediana (*Me*), odchylenie ćwiartkowe (*IQR*), rozstęp wyników (*R*), skośność (*SKE*), kurtoza (*K*)

Zaimki	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	<i>IQR</i>	<i>R</i>	<i>SKE</i>	<i>K</i>
Liczba wszystkich zaimków	16,42	9,62	14,00	6,00	0–49	0,99	0,73
Liczba zaimków osobowych	3,66	3,02	3,00	2,00	0–17	1,16	1,63
Liczba zaimków pytajno-względnych	2,12	2,19	2,00	1,00	0–12	1,59	2,98
Liczba zaimków dzierżawczych	2,9	2,51	2,00	1,50	0–15	1,38	2,29
Liczba zaimków wskazujących	3,5	3,06	3,00	2,00	0–16	1,58	2,77
Liczba zaimków nieokreślonych	0,49	0,88	0,00	0,50	0–5	2,34	6,48
Liczba zaimków zwrotnych	3,9	2,9	3,00	1,75	0–16	0,96	0,94

Spośród kontrolowanych części mowy uczniowie najczęściej używali wyrazów należących do kategorii zaimków. Badani zawarli w swoich pracach od jednego do 49 takich wyrazów (średnio 16,42). Największe rozproszenie wyników także miało miejsce wśród zaimków (*SD* = 9,62). Badane osoby najczęściej używały zaimków osobowych (*ja, my, oni*), wskazujących (*ta, to, ten*) i zwrotnych (*się, sobie*) – średnio po trzy wyrazy. Nieco rzadziej stosowano zaimki pytajno-względne (*kto, co, który*) i dzierżawcze (*mój, twój, jego, jej*) – po dwa wyrazy. Rzadko pojawiały się zaimki nieokreślone (*ktoś, coś*).

Zatem największy udział w całości użytego zasobu słownictwa (wśród kontrolowanych klas leksykalnych) należał do zaimków i przymików. Określenia rzeczownika i czasownika były stosowane rzadziej w tworzonych tekstach. Fakt



ten zwraca uwagę, gdyż jak wiadomo, tekst pisany jest zbudowany głównie z rzeczowników i czasowników, zatem należałoby się spodziewać, że ich określenia będą używane odpowiednio częściej, niż zaobserwowano to w pracach dziesięciolatków.

Stylistyczne środki językowe dopełniają opis struktury zasobu użytego słownictwa i pełnią złożone funkcje semantyczne. Do analizy wybrano trzy wskaźniki umiejętności: liczbę epitetów, porównań i metafor (tab. 3).

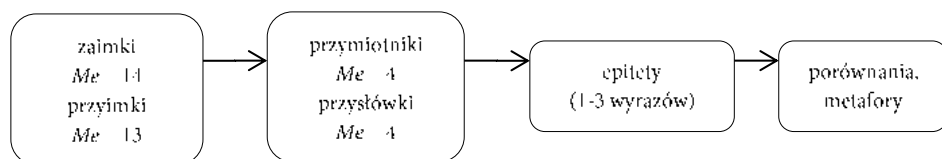
Tabela 3. Użycie semantycznych środków językowych w tekstach pisanych przez czwartoklasistów

Liczba środków semantycznych		0	1	2	3	4	5	6	7	8–20	Badani, którzy użyli danego semantycznego środka językowego
Epitety	N	26	57	66	59	28	20	20	11	14	275
	%	8,6	18,9	21,9	19,6	9,3	6,6	6,6	3,6	4,6	91,1
Porównania	N	295	5	1	–	–	–	–	–	–	6
	%	98	1,7	0,3	–	–	–	–	–	–	2
Metafory	N	278	18	5	–	–	–	–	–	–	23
	%	92,3	6,0	1,6	–	–	–	–	–	–	7,6

Spośród wybranych wskaźników semantycznych badani najczęściej stosowali epitety. Ponad 90% uczniów użyło co najmniej jednego epitetu w swoim tekście, jednak w większości prac stosowano od jednego do trzech tego typu wyrazów, wyrażonych najczęściej przymiotnikiem. Mniej niż co dziesiąty badany (8,6%) nie zastosował żadnego epitetu w swojej pracy. Najwięcej uczniów, bo około 60%, użyło jeden, dwa lub trzy epitety. Mniej korzystnie prezentuje się umiejętność stosowania porównań i metafor w trakcie tworzenia wypowiedzi pisemnej. Jedynie sześć osób (2,0%) zastosowało jedno lub dwa porównania, a 23 osoby (7,6%) użyły jedną lub dwie metafory.

Analiza danych wykazała, że semantyczne środki językowe dopiero zaczynają pojawiać się w komunikacji pisemnej dziesięciolatków. Proces ten zaczyna się od umiejętności użycia w tekstach epitetów.

**2. Sekwencja pojawiania się kategorii leksykalno-semantycznych w komunikacji pisemnej.** Analiza ilościowa użytego w tekstach zasobu leksykalno-semantycznego wskazuje na występowanie kolejności pojawiania się klas leksemów w komunikacji pisemnej, co przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Sekwencja pojawiania się kategorii leksykalnych i semantycznych w komunikacji pisemnej na podstawie średniej liczby wyrazów

Dane ilościowe na rysunku 1 (na podstawie mediany w tab. 1 i 2 oraz liczby epitetów w tab. 3) pokazują, że zasób słownictwa przyporządkowany do odpowiednich kategorii leksykalnych jest ilościowo zróżnicowany. Wśród średniej liczby wyrazów ( $Me = 106$ ) 35 z nich należało do wybranych do badania kategorii. Najmniej użyto środków semantycznych (tab. 3) i tylko epitety zaczynają pojawiać się w pracach pisemnych dziesięciolatek. Dane liczbowe wskazują, że jedną trzecią użytych wyrazów stanowią zaimki, przymiotniki i przysłówki, pozostałe zaś dwie trzecie słownictwa stanowią kategorie, które nie były analizowane (rzeczowniki, czasowniki, spójniki).

**3. Wzajemne związki kategorii leksykalnych i semantycznych z długością tekstu.** Tabela 4 zawiera dane na temat związku pomiędzy długością tekstu a liczbą wyrazów należących do kontrolowanych kategorii oraz współzależności między przyjętymi klasami leksemów. Współczynniki korelacji ustalono dwoma sposobami: zależnie i niezależnie od długości tekstu. Związki niezależne od długości tekstu ustalano w stosunku do średniej liczby wszystkich wyrazów tekście.

Tabela 4. Współczynniki korelacji rho Spearmana pomiędzy długością tekstu a liczbą użytych leksemów, zaliczonych do przymiotników, przysłówków, przymiotników i przysłówków łącznie, przymiotników i zaimków oraz wzajemne współwystępowanie wymienionych kategorii leksykalnych

Zależności między wskaźnikami zmiennych	Korelacje współwystępowania zmiennych zależnie od długości tekstu <sup>a</sup>	Korelacje współwystępowania zmiennych niezależnie od długości tekstu <sup>b</sup>
Długość tekstu a przymiotniki	0,58**	-0,14*
Długość tekstu a określenia	0,72**	-0,12*
Długość tekstu a przymiotniki	0,83**	-0,11*
Długość tekstu a zaimki	0,81**	-0,09
Długość tekstu a przysłówki	0,64**	-0,01
Długość tekstu a suma jednostek leksykalnych	–	-0,24**
Przymiotniki a określenia	0,83**	0,76**

Zależności między wskaźnikami zmiennych	Korelacje współwystępowania zmiennych zależnie od długości tekstu <sup>a</sup>	Korelacje współwystępowania zmiennych niezależnie od długości tekstu <sup>b</sup>
Przymiotniki a przyimki	0,40**	-0,21**
Przymiotniki a suma jednostek leksykalnych	-	0,33**
Przysłówki a określenia	0,85**	0,67**
Przysłówki a suma jednostek leksykalnych	-	0,35**
Określenia łącznie a przyimki	0,54**	-0,17**
Określenia łącznie a suma jednostek leksykalnych	-	0,47**
Przyimki a zaimki	0,61**	-0,30**
Przyimki a suma jednostek leksykalnych	-	0,31**
Zaimki a suma jednostek leksykalnych	-	0,47**
Długość tekstu a epitety	0,48**	-
Długość tekstu a porównania	0,12*	-
Długość tekstu a metafory	0,25**	-
Określenia łącznie a zaimki	0,58**	-0,07
Przysłówki a przyimki	0,51**	-0,05
Przysłówki a zaimki	0,58**	-0,05
Przymiotniki a zaimki	0,47**	-0,03
Przymiotniki a przysłówki	0,45**	0,10

<sup>a</sup> oznacza to wprost związek między danymi zmiennymi, np. w przypadku pierwszej korelacji oznacza to, że im dłuższy tekst tym większa liczba przymiotników w nim zawartych

<sup>b</sup> oznacza to związek między danymi zmiennymi w stosunku do liczby użytych wyrazów, np. w przypadku pierwszej korelacji oznacza to, że im dłuższy jest tekst, tym mniejsza jest liczba przymiotników w stosunku do pozostałych części mowy

\*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Analizując częstość współwystępowania poszczególnych klas leksemów zależnie i niezależnie od długości tekstu zaobserwowano nieco odmienne układy. Analiza korelacji wykazała, że zachodzą istotnie pozytywne związki pomiędzy wybranymi wskaźnikami zmiennych, zależnie od długości tekstu. Najwyższe wskaźniki zmiennych dotyczą udziału wybranych kategorii leksykalnych i epitetów w całości budowanych tekstów. Uzyskane zależności są zgodne z analizą średnich liczbowych i potwierdzają, że wraz z wydłużaniem tekstu wzrastał udział przymiotników ( $r_s = 0,58$ ;  $p < 0,001$ ), przyimków ( $r_s = 0,83$ ;  $p < 0,001$ ) i zaimków ( $r_s = 0,81$ ;  $p < 0,001$ ).

Analizując częstość współwystępowania kategorii leksykalnych niezależnie od długości tekstu, zaobserwowano słabe związki. Uzyskane współczynniki nie

potwierdzają, że uczniowie wydłużali teksty dzięki kontrolowanym klasom leksemów ( $-0,24 < r_s < -0,01$ ). Pozytywne, średnie korelacje przymiotników, przysłówków, przyimków i zaimków zachodziły tylko z ich sumą ( $0,31 < r_s < 0,47$ ). Negatywne relacje zachodziły pomiędzy przymiotnikami, przyimkami i zaimkami ( $-0,30 < r_s < -0,21$ ). Przysłówki natomiast nie wchodziły w żadne związki z pozostałymi kategoriami leksemów.

**4. Analiza błędów i ich wzajemne związki z długością tekstu.** Opis umiejętności leksykalnych dopełniono analizą popełnianych błędów. Zebrane dane prowadzą do odpowiedzi na pytanie dotyczące popełniania błędów leksykalnych oraz związków, jakie zachodzą pomiędzy wybranymi typami błędów i długością tekstu. Poszukiwano także zależności pomiędzy błędami a klasami leksemów. W tym celu analizowano trzy ich rodzaje: wyrazowe, frazeologiczne oraz tzw. wyrazy bezsensowne.

Tabela 5. Rodzaje i charakterystyka błędów leksykalnych w pisanych tekstach

Rodzaje błędów	Przedział liczby błędów	Liczba osób badanych z błędami leksykalnymi	Procent osób badanych popełniających błędy
Wyrazowe	1–2	20	6,6
Frazeologiczne	1–2	23	8,3
Wyrazy bezsensowne	1–5	19	6,2

Wyniki wskazują, że odsetek badanych czwartoklasistów, którzy popełniali błędy leksykalne w tekście pisanym, waha się na poziomie 6–8%. Oznacza to jednocześnie, że ponad 90% dziecięciolatków nie popełniało tego typu błędów. Najwięcej osób miało problem z użyciem wyrazów występujących w stałych związkach frazeologicznych (8,3%). Mniej badanych popełniało błędy wyrazowe i tzw. wyrazy bezsensowne (6,2%). W niektórych tekstach występowały wyrazy, których wzorzec literowy nie pozwalał odczytać sensowności wyrazu (np. „na początkó jej nie wierzyłam naozes czas do szkoły”). Wyniki wskazują, że w badanej klasie czwartej jest jedno lub dwoje uczniów, którzy wciąż mają tendencję do pisania wyrazów o zupełnie zmienionej strukturze literowej.

Tabela 6 zawiera informacje na temat związku błędów leksykalnych z długością tekstu, współwystępowania ze sobą poszczególnych typów błędów, a także związku pomiędzy błędami leksykalnymi a klasami leksemów. Współczynniki korelacji ustalono na podstawie zależności i niezależności od długości tekstu. Związki niezależne od długości tekstu wyrażono stosunkiem poszczególnych zmiennych do średniej liczby wszystkich wyrazów.

Tabela 6. Współczynniki korelacji rho Spearmana pomiędzy błędami leksykalnymi a długością tekstu, współwystępowanie ze sobą poszczególnych typów błędów leksykalnych, a także korelacje pomiędzy błędami leksykalnymi a klasami leksemów wyrażonymi stosunkiem poszczególnych części mowy do średniej długości tekstu

Zależność między wskaźnikami zmiennych	Korelacje popełniania błędów leksykalnych zależnie od długości tekstu	Korelacje popełniania błędów leksykalnych niezależnie od długości tekst
Długość tekstu a błędy wyrazowe	-0,02	-0,03
Długość tekstu a błędy frazeologiczne	0,12*	0,11
Długość tekstu a wyrazy bezsensowne	0,06	0,05
Długość tekstu a suma błędów leksykalnych	0,10	0,04
Błędy wyrazowe a błędy frazeologiczne	-0,08	-0,08
Błędy wyrazowe a wyrazy bezsensowne	0,04	0,04
Błędy wyrazowe a suma błędów leksykalnych	0,50**	0,52**
Błędy frazeologiczne a wyrazy bezsensowne	-0,08	-0,08
Błędy frazeologiczne a suma błędów leksykalnych	0,57**	0,54**
Wyrazy bezsensowne a suma błędów leksykalnych	0,49**	0,48**
Wyrazy bezsensowne a przymiotniki	-	-0,24*

\*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Uzyskane współczynniki korelacji wskazują na brak związku między długością tekstu a poszczególnymi rodzajami błędów, jak również ich sumą ( $r_s = 0,10$ ;  $p = 0,094$ ). Niewielka, ale istotna korelacja wystąpiła jedynie z liczbą błędów frazeologicznych ( $r_s = 0,12$ ;  $p = 0,032$ ). Dodatni współczynnik korelacji sugeruje, że więcej błędów frazeologicznych pojawiało się wraz z wydłużaniem tekstu. To wskazuje, że związki frazeologiczne są używane przez uczniów, którzy osiągnęli umiejętność budowania zdań. Tacy uczniowie zaczynają poszukiwać bardziej złożonych środków wyrazu w celu wyrażenia w tekście własnej intencji. Jednak z przedziału błędów wynika, że niewłaściwe użycie związków frazeologicznych pojawiało się w tekście najwyżej dwa razy. Stosunkowo niewielka ilość tego typu błędów nie oznacza opanowania umiejętności używania w tekstach związków frazeologicznych, ale to, że czwarto-

klasiści dopiero zaczynają je stosować. W związku z tym nie popełniali tego typu błędów. Ewentualne błędy frazeologiczne pojawiały się w pracach tych uczniów, którzy podejmowali próbę zbudowania bardziej rozwiniętego tekstu (np. „wyrwał się jak Filip z pola” lub „ogarnęła mnie ciemna rozpacz”).

Ustalono, że nie występują istotne współzależności pomiędzy wyróżnionymi typami błędów leksykalnych (wyrazowe, frazeologiczne, wyrazy bezsensowne), ale zachodzą istotne korelacje, pomiędzy poszczególnymi rodzajami błędów, a sumą ich występowania ( $r_s = 0,50$ ;  $p < 0,001$ ;  $r_s = 0,57$ ;  $p < 0,001$ ;  $r_s = 0,49$ ;  $p < 0,001$ ). Uzyskane współczynniki są niemalże na tym samym poziomie, licząc korelacje zależnie i niezależnie od długości tekstu.

Zaobserwowane związki potwierdzają, że udział błędów wyrazowych, frazeologicznych oraz wyrazów bezsensownych w sumie popełnianych nieprawidłowości typu leksykalnego wykazuje tendencje do współwystępowania ze sobą w pracach konkretnych uczniów. Żaden z typów błędów nie występował pojedynczo, ale współwystępował z pozostałymi. To sugerowałoby, że wyróżnione typy nieprawidłowości pojawiały się w pracach tych samych uczniów, przy czym długość tekstu nie miała związku z sumą błędów leksykalnych. Tego typu błędy mogły pojawiać się zarówno u uczniów, którzy potrafili wytworzyć dłuższy, jak i krótszy tekst.

Dla dokonania pełniejszej analizy umiejętności leksykalno-semantycznych w tekstach pisanych przez czwartoklasistów poszukiwano także związków pomiędzy błędami leksykalnymi a kontrolowanymi klasami leksemów (zaimkami, przymiškami, przymiotnikami i przysłówkami). Analiza ta ujawniła brak – poza jedną sytuacją – istotnych zależności pomiędzy błędami leksykalnymi a poprawnie użytymi wyrazami. Wystąpiła ujemna, istotna współzależność, na niskim poziomie, pomiędzy pojawianiem się w tekście „wyrazów bezsensownych” a użyciem przymiotników ( $r_s = -0,24$ ;  $p < 0,05$ ). Otrzymany współczynnik sugeruje, że im więcej pisano w tekście przymiotników, tym rzadziej pojawiały się błędy wynikające z niemożności zapisu czytelnego wzorca wyrazu (np. *byłyl, ogo dziny, piem*). Zapisana struktura liter w wyrazie znacznie utrudniała czytelnikowi możliwość odczytania jego znaczenia w danym kontekście językowym. Zatem umiejętność stosowania w pisaniu przymiotników najwyraźniej koreluje z umiejętnością operowania strukturą morfologiczną wyrazów. Jednak taką obserwację może potwierdzić analiza gramatyczna tekstów. Niniejszy artykuł skupia się jedynie na użyciu aspektu leksykalno-semantycznego.

## DYSKUSJA

Analiza materiału z badań ujawniła właściwości systemu leksykalnego, użytego w pisaniu tekstów przez dziesięcioletnich uczniów. Ustalono, że zasób słownictwa w komunikacji pisemnej charakteryzuje się wyraźnymi cechami. Dwie trzecie użytego słownictwa należy do podstawowych klas leksemów: rzeczowników, czasowników i spójników, a jedna trzecia to: przymiotniki, przysłówki, przyimki i zaimki. Wystąpiła prawie trzykrotna przewaga zaimków i przyimków wobec przymiotników i przysłówków. Wydaje się, że wynika to z konieczności ich stosowania w celu utworzenia zdania poprawnego gramatycznie, z jednoczesnym uwzględnieniem reguł semantycznych. Zaimki i przyimki są konieczne do tworzenia zdań, aby wypowiedzenia pełniły podstawowe funkcje komunikacyjne. Użycie tylko rzeczowników i czasowników tworzy zbyt ograniczoną formę wypowiedzi w pisaniu, aby wyrażać intencje oraz komunikować wiedzę o sobie i świecie. Zasób leksykalny stosunkowo szybko musi się powiększać o stosowanie kolejnych kategorii wyrazów. Okazuje się, że w komunikacji pisemnej, podobnie jak werbalnej, zaimki (a następnie przyimki) pojawiają się w piśmie zaraz po ukształtowaniu się umiejętności stosowania trzech podstawowych kategorii leksemów (por. Halliday 1980, Clark 2007). Badania Przetacznik-Gierowskiej (1994) wykazały, że u dzieci w wieku sześciu lat kategoria przymiotników należy do wyrazów o małej liczbie zasobu słownikowego i niskiej frekwencji. Najwyraźniej mniejszy udział tej grupy wyrazów w zasobie używanego słownictwa utrzymuje się w dalszych etapach rozwoju językowego. Autorka wiąże wolniejsze tempo przyrostu tej grupy wyrazów z umysłowymi możliwościami badanych do analizy otaczających rzeczy i zjawisk.

Użycie środków stylistycznych wskazuje na umiejętność wyrażania w pisaniu bardziej złożonych zależności semantycznych. Ujawniony procent badanych, którzy użyli w pracy semantycznych środków językowych wykazuje, że badani czwartoklasiści potrafią stosować epitety w tworzonym przez siebie tekście, ale nie posługują się jeszcze porównaniami i metaforami.

Wyłoniona kolejność pojawiania się kategorii leksykalno-semantycznych w wypowiedzianiu się za pomocą pisma wskazuje na linię rozwojową, która przebiega od rzeczowników i czasowników do zaimków i przyimków, a dopiero później do przymiotników i przysłówków. Dopiero po czynnym utrwaleniu się odpowiedniego zasobu wyrazów określających zaczynają kształtować się stylistyczne środki językowe. Proces ten rozpoczyna się od użycia epitetów, a dopiero później – zdecydowanie po 10. roku życia – ustala się umiejętność użycia porównań i metafor.

Analiza relacji, jakie zachodzą w strukturze leksykalnej i semantycznej pisanych tekstów, dostarczyła kolejnych informacji. Ujmując występowanie wybranych kategorii leksemów zależnie od liczby całego użytego słownictwa, potwierdzono,

że wyrazy określające (przymiotniki i przysłówki) występują znacznie częściej w dłuższych pracach, ale rzadziej niż zaimki i przyimki. Sugeruje to, że dziesięcioletni uczniowie częściej używają zaimków, rzadziej przyimków i jeszcze rzadziej przymiotników i przysłówków. Jednak korelacje klas leksemów, liczone niezależnie od długości tekstu, nie potwierdzają istotnych związków. Fakt ten wskazuje, że piszący teksty nie starali się ich wydłużać dzięki analizowanym klasom leksemów, ale korzystali z podstawowych kategorii leksykalnych: rzeczowników, czasowników i spójników. Być może inne prawidłowości zachodzą w tekstach krótkich i długich, lecz tych zależności nie weryfikowano.

Analiza współzależności klas leksemów sugeruje, że uczniowie klas czwartych tworzą teksty zbudowane z podstawowych kategorii leksykalnych. Umożliwiają one tworzenie zdań opartych tylko na najprostszych schematach zdaniowych (Grzegorzczukowa 2010a i b). Umiejętność rozwijania grup podmiotu i orzeczenia w zdaniu, celem ujmowania i wyrażania bardziej złożonych związków semantycznych, dopiero zaczyna się kształtować u badanych. Można zatem uznać, że dziesięcioletki dysponują wystarczającym zasobem słownictwa do tworzenia zdań w tekście pisemnym, które pozwala na niezbędne pełnienie funkcji komunikacyjnej. Nadal jednak dysponują zbyt małą ilością określeń i środków stylistycznych, aby tworzyć teksty wyrażające emocje i przekazujące informacje o własnym obrazie świata (por. Halliday 1980, Bokus 1991, Bloom 2007, Clark 2007, Bartmiński 2009).

Z analizy wyników wyłoniono także obraz kliniczny aspektu leksykalno-semantycznego w komunikacji pisemnej. Pełnienie błędów leksykalnych w pisaniu i ujawnienie związków z długością tekstu oraz użytymi klasami leksemów jest ważnym uzupełnieniem deskrypcji systemu leksykalno-semantycznego w komunikacji za pomocą pisma. Zaobserwowano, że poszczególne typy błędów współwystępują ze sobą, czyli znajdują się w pracach tych samych uczniów. Wydawałoby się, że odsetek błędów jest niewielki, ale jeśli weźmie się pod uwagę, że wszystkie trzy rodzaje (wyrazowe, frazeologiczne i wyrazy bezsensowne) występują łącznie, to może pojawić się problem z pełnieniem funkcji komunikacyjnej tekstu. Szczególnie niepokojące jest pojawianie się wyrazów bezsensownych, powodujących niemożność odczytania znaczenia (ani dosłownego, ani kontekstowego), napisanego słowa lub wypowiedzenia. Wobec powyższego staje się jasne, że około 8% dziesięcioletków przejawia trudności w stosowaniu leksemów w prawidłowym kontekście językowym w trakcie wypowiadania się za pomocą pisma. Zdaniem Przybysz-Piwko (2017) nieutralona postać graficzna wyrazów, niezależnie od klasyfikacji błędów czy podłoża ich powstawania, świadczy o zaburzeniach komunikacji pisemnej (por. Saloni 1971; Krasowicz-Kupis 1999; Awramiuk 2007; Pietras 2008, 2012; Pietras, Szczerbiński 2013; Bogdanowicz 2017; Domagała, Mirecka 2017).



Zidentyfikowane trudności leksykalno-semantyczne u uczniów klas czwartych mogą współwystępować z innymi deficytami językowymi w komunikacji pisemnej. Indywidualna diagnoza powinna zmierzać do rozpoznania charakteru trudności językowych zgodnie ze wskazaniami DSM-5.

**Wnioski i postulaty badawcze.** Efektem przyjętego projektu badań była charakterystyka trudności leksykalno-semantycznych, przejawianych w pisaniu tekstów oraz ustalenie procentu badanych, którzy popełniają tego typu błędy. Opisane trudności językowe klasyfikowane są w DSM-5, jako specyficzne zaburzenie uczenia się z upośledzeniem umiejętności pisania. Dlatego oddzielnych badań wymaga kwestia ustalenia dysfunkcji językowych w pozostałych aspektach rozwoju językowego. Aby dokonać pełnego rozpoznania syndromu, uczniowie z trudnościami leksykalnymi wymagają poszerzonej diagnozy rozwoju językowego w aspekcie gramatycznym i fonologicznym, a także ortograficznym, oraz w organizacji całego tekstu.

## LITERATURA

- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Bartmiński J., 2009, *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bogdanowicz M., 2003, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i Odpowiedzi*. T. 2. Opole, Uniwersytet Opolski, 491–535.
- Bogdanowicz M., 2012, *Diagnoza dysleksji rozwojowej*. W: E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza Logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 121–176.
- Bogdanowicz M., 2017, *Zaburzenia komunikacji pisemnej – autorska propozycja modelu patomechanizmu dysleksji*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis, 44–86.
- Bloom P., 2007, *Kontrowersje wokół przyswajania języka: Uczenie się wyrazów i części mowy*. W: B. Bokus, G. W. Shugar. (red.), *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWP, 175–210.
- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci*. Kielce, Wydawnictwo Energeia.
- Borkowska A., 1998, *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bowerman M., Choi S., 2007, *Kształtowanie znaczeń dla języka: Zjawiska uniwersalne i charakterystyczne dla danego języka w przyswajaniu kategorii semantycznych odnoszących się do przestrzeni*. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWP, 386–424.

- Bruner J.S., 1980, *Ontogeneza aktów mowy*. W: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa, PWN, 483–513.
- Chomsky N., 1982, *Zagadnienia teorii składni*. Wrocław: Ossolineum.
- Clark E.V., 2007, *Przyswajanie języka: słownik i składnia*. W: B. Bokus, G. W. Shugar, (red.), *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWP, 136–174.
- Domagała A., Mirecka U., 2017, *Komunikacja pisemna i jej zaburzenia w perspektywie logopedycznej*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis, 87–109.
- DSM-4., 1994, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental*. Washington DC.
- Filipiak E., 1996, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Filipiak E., 2002, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego.
- Grzegorzczukowa R., 2010a, *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa, PWN.
- Grzegorzczukowa R., 2010b, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa, PWN.
- Halliday M.A.K., 1980, *Uczenie się znaczeń*. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa, PWN, 514–556.
- ICD-10., 2000, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne. Kraków–Warszawa, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Versalius” Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kielar-Turska M., 2012, *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*. W: E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza Logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 15–63.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis G., Awramiuk E., 2017, *Psycholingwistyczny model nabywania czytania i pisania w języku polskim – perspektywa rozwojowa i kliniczna*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis, 110–132.
- Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk Reference, 2015, P. Gałęcki, Ł. Świąćicki (red.), Wrocław, Edra Urban & Partner.
- Kurcz I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Łuczyński E., 2015, *Wiedza o języku polskim dla logopedów*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Łuczyński E., Maćkiewicz J., 2007, *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Markowski A., 2002, *Błąd językowy, hasło problemowe w NSPP*. Warszawa, PWN.
- Markowski A., 2018, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa, PWN.
- Pietras I., 2008, *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*. Gdańsk, Harmonia.
- Pietras I., 2012, *Rozwój umiejętności pisania – przegląd badań*. W: I. Pietras. *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa, Delfin.
- Pietras I., Szczerbiński M., 2013, *Klasyfikowanie błędów w pisaniu*. „*Conversatoria Linguistica*”, 3, 135–148.
- Przetacznik-Gierowska M., 1994, *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Kraków, Energeia.
- Przybysz-Piwko M., 2017, *Klasyfikacja błędów w pisaniu*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis, 212–230.
- Reykowski J., 1972, *Psychologia*. Warszawa, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.
- Saloni Z., 1971, *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa, PZWS.
- Slesinger I.M., 1980, *Wytwarzanie wypowiedzi a przyswajanie języka*. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Nowe badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa, PWN, 256–298.
- Shugar G.W., 1995, *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Energeia.
- Wygotski L.S., 1989, *Myślenie i mowa*. Warszawa, PWN.
- Żyto M., 2006, *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

LEXICAL AND SEMANTIC SKILLS OF FOURTH GRADE STUDENTS USED  
IN COMMUNICATION BY WRITING

**Abstract:** The aim of this paper is to provide some explanation for one of the main reasons of school failure, namely the problems with creating written expressions. The conducted study included 301 students of fourth grade, age of 10. The properties and application of lexical-semantic aspect of written expressions were described. The written works of students were submitted to a detailed analysis concerning the number of used words and categories of used lexemes. The material was analyzed quantitatively and subsequently described and interpreted. On the basis of the results, a developmental trajectory of lexical and semantic

categories formation in written communication was suggested. The level of lexical correctness was established, and significant relationships with properly used vocabulary were identified. Furthermore, the directions for future studies and analyses emerged from the results of the current study.

**Keywords:** written communication, written expression, vocabulary, lexical errors, semantic system